

P o i n t d e v u e

Mais, que s'est-il donc passé dans la réforme de l'enseignement au Kentucky ?

Robert HoweConseiller pédagogique
Cégep Montmorency

Dans l'état du Kentucky, le système scolaire a fait récemment l'objet d'une réforme qui, à certains égards, rappelle celle que nous vivons dans le réseau collégial québécois. Le renouveau de l'enseignement au Kentucky est fondé, en bonne partie, sur le concept de compétence dans le cadre de ce que les anglophones appellent l'« Outcome-based education ». Cette réforme implique, entre autres, des évaluations « authentiques »¹ de la performance dans les diverses disciplines ainsi qu'en regard des habiletés de base (formation générale). Les étudiants doivent notamment compléter des portfolios de travaux en écriture et en mathématiques. À la fin des cours, on y fait l'évaluation de performances qui devraient refléter la complexité de la compétence et son caractère intégrateur.

Le Kentucky a fait ses choix stratégiques en se fondant, en bonne partie, sur le postulat que des changements dans les pratiques évaluatives provoqueront, en classe, des changements dans les pratiques pédagogiques. Ce postulat est fondé sur le constat que les professeurs ont tendance à adapter le contenu et la méthodologie de leur enseignement au contenu et à la forme de l'évaluation et ce, à cause des enjeux de l'évaluation². Ils veulent que leurs étudiants fassent bonne figure lors des évaluations. Ainsi donc, si les enseignants doivent évaluer des performances complexes, on présume qu'ils modifieront leur enseignement pour favoriser le développement des compétences sous-jacentes à ces performances.

Dans un article récent, Thomas Guskey³ discute les impacts de cette réforme en montrant que, pour des raisons précises, les pratiques d'évaluation n'influencent pas invariablement l'enseignement et qu'une réforme des stratégies d'évaluation ne donne pas automatiquement lieu à une réforme des pratiques pédagogiques.

Guskey se base sur les travaux de recherche de Gary Vitali qui a étudié l'impact de l'introduction des nouveaux dispositifs d'évaluation sur les pratiques pédagogiques des professeurs, dans le cadre de la réforme du système scolaire au Kentucky. Pour les fins de cette recherche, Vitali a fait appel à une méthodologie mixte : il a interviewé longuement des professeurs, leur a soumis des questionnaires et est allé en classe faire de l'observation.

Vitali a constaté que l'introduction des nouveaux dispositifs d'évaluation n'a modifié que très modestement les pratiques pédagogiques des professeurs. Quelques-uns ont fait écrire leurs étudiants plus souvent, sachant que la plupart des évaluations et des pièces de portfolios impliquaient que les étudiants écrivent. Mais, pour la vaste majorité des professeurs, malgré qu'ils avaient eu une attitude généralement positive à l'égard de l'évaluation des compétences, les activités en classe, les évaluations et les plans de cours sont restés inchangés.


Ce que la recherche de Vitali a permis de découvrir, c'est que, si les professeurs n'ont pas adapté leur enseignement à la nature plus « authentique » des évaluations, c'est qu'ils ne savaient pas comment enseigner en fonction de l'évaluation des performances. De plus, à cause de la lourdeur de leur tâche, ils ne pensaient pas avoir assez de temps pour le faire.

Tout effort de transition vers des pratiques pédagogiques adaptées à une évaluation dite « authentique » des apprentissages leur paraissait insurmontable parce que cela exigeait de leur part une formation professionnelle et du temps qu'ils n'avaient pas.

Dans la réforme du Kentucky, les approches évaluatives prescrites devaient en principe favoriser un enrichissement des contenus et des méthodes d'enseignement. Mais cette étude suggère que l'adaptation des pratiques pédagogiques à des pratiques évaluatives basées sur la performance relève d'un processus plus complexe que prévu. Notamment, la réforme du Kentucky n'a pas été accompagnée d'un effort de formation des professeurs. De plus, on n'a apparemment pas tenu compte de la perception que les professeurs ont de leur tâche et de l'impact de la réforme sur celle-ci.

Selon Vitali, cela démontre que ce qu'on évalue n'influence pas nécessairement l'enseignement et que l'imposition, de l'extérieur, de certains formes d'évaluation s'avère insuffisante, par elle-même, pour modifier les pratiques en classe.

La réforme au Québec

Au Québec, la réforme de l'enseignement collégial repose, entre autres, sur des espoirs semblables à ceux qu'on observait au Kentucky. Mais il nous apparaît évident que notre réforme souffre des mêmes lacunes. Nous n'avons prévu aucun effort structuré de formation pédagogique du personnel enseignant. De même, nous n'avons pas tenu compte des conceptions que les professeurs se font de leur tâche et, de là, nous ne savons pas comment ces derniers perçoivent le temps et l'énergie qu'ils devront investir dans les changements de pratiques pédagogiques qu'on leur impose. Il nous reste à voir si, riches de l'expérience de nos voisins, nous aurons la sagesse, voire la volonté politique, d'éviter les mêmes écueils. 

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. L'évaluation est qualifiée d'authentique lorsqu'elle propose des tâches qui ont une valeur en soi, reliées à des problèmes réels. On y mesure tant le processus que le produit. Un essai, une démonstration, une simulation sur ordinateur, une résolution de problème, un portfolio de travaux sont, parmi d'autres, autant de dispositifs qualifiés d'authentiques. Voir à ce sujet : LINN, R. L., E. L. BAKER et S. B. DUNBAR, « Complex, performance-based assessment : Expectations and validation criteria » dans *Educational Researcher*, vol. 20, n° 8, 1991, p. 15-21.
2. HOWE, R. et L. MÉNARD, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Rapport de recherche PAREA, Laval, Cégep Montmorency, p. 65-67.
3. GUSKEY, T. R., « What you assess may not be what you get » dans *Educational Leadership*, vol. 51, n° 6, 1994, p. 51-54.